

# Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel

Rodrigue Landry, Réal Allard, Kenneth Deveau and Noëlla Bourgeois

Number 20, Fall 2005

La vitalité des communautés francophones du Canada

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1005337ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1005337ar>

[See table of contents](#)

## Publisher(s)

Les Presses de l'Université d'Ottawa  
Centre de recherche en civilisation canadienne-française

## ISSN

1183-2487 (print)

1710-1158 (digital)

[Explore this journal](#)

## Cite this article

Landry, R., Allard, R., Deveau, K. & Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, (20), 63–78. <https://doi.org/10.7202/1005337ar>

# AUTODÉTERMINATION DU COMPORTEMENT LANGAGIER EN MILIEU MINORITAIRE : UN MODÈLE CONCEPTUEL

Rodrigue Landry, Réal Allard, Kenneth Deveau et Noëlla Bourgeois  
Groupe de recherche ViLEC  
Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques  
Centre de recherche et de développement en éducation  
Université de Moncton

Le présent article<sup>1</sup> se divise en cinq parties. Après une brève introduction au concept de vitalité ethnolinguistique et à sa relation au déterminisme social, nous discutons des conditions relatives à l'autodétermination du comportement langagier. Trois aspects complémentaires de la socialisation langagière sont décrits et sont suivis d'une présentation d'un modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé. Les hypothèses de ce modèle de recherche sont énoncées en dernière partie.

## *Vitalité ethnolinguistique et déterminisme social*

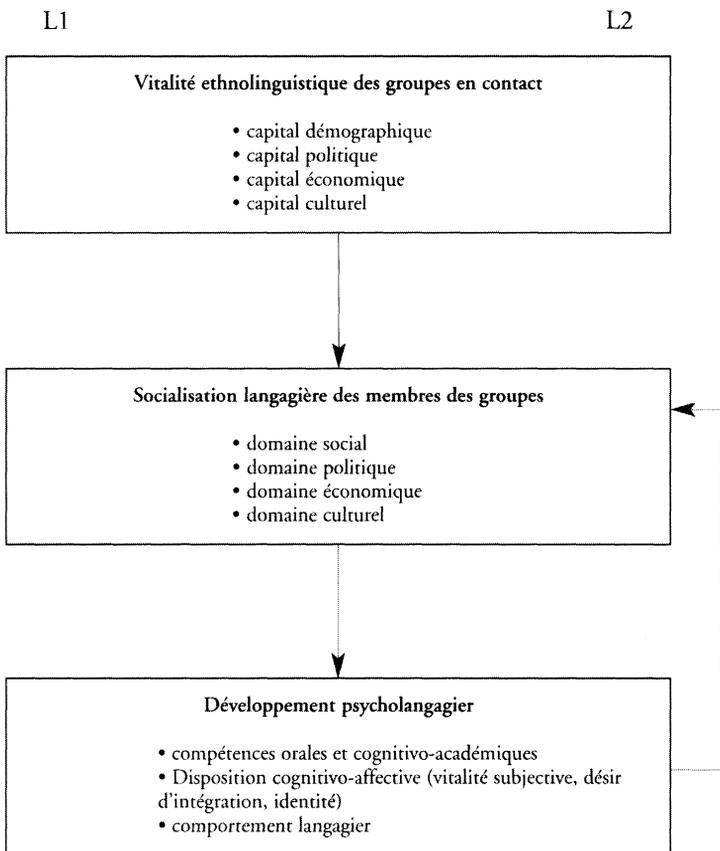
Le bilinguisme et l'identité ethnolinguistique sont le résultat de la socialisation ethnolinguistique (Bernard, 1998; Hamers et Blanc, 2000). On ne naît pas francophone, anglophone ou bilingue; on le devient selon le degré et la qualité de socialisation dans chacune des langues. Par ailleurs, le degré de socialisation dans chacune des langues est largement le résultat de la vitalité ethnolinguistique des communautés en contact (Landry et Allard, 1990, 1992).

Giles, Bourhis et Taylor (1977) ont défini la vitalité ethnolinguistique comme étant constituée des facteurs structuraux qui favorisent le développement d'un groupe linguistique en tant qu'entité distincte et active dans une situation intergroupe. Nous pouvons aussi définir la vitalité ethnolinguistique comme les ressources démographiques, institutionnelles et communautaires mises à la disposition d'un groupe linguistique qui assurent la socialisation langagière des membres du groupe. Cette socialisation langagière, à son tour, devient déterminante du développement psycholangagier des membres du groupe: leurs compétences langagières, leurs dispositions cognitives et affectives envers les langues et envers chacun des groupes et leurs comportements langagiers (Landry et Allard, 1990, 1996).

Comme le montre la figure 1, plus un groupe minoritaire a une forte vitalité (représentée ici par le capital linguistique du groupe sur les plans démographique, politique, économique et culturel), plus fortes sont les probabilités d'une socialisation langagière et d'un développement psycholangagier favorisant l'emploi continu de la langue du groupe (voir boucle de rétroaction). Toutefois, lorsque la vitalité

ethnolinguistique du groupe minoritaire est faible, c'est la langue de l'exogroupe majoritaire qui risque de dominer les occasions de contacts langagiers. Ce type de socialisation favorise un bilinguisme de type soustractif; l'acquisition de la langue du groupe majoritaire est liée à la perte de la langue de l'endogroupe minoritaire (Lambert, 1975).

**Figure 1**  
**Relation entre la vitalité des groupes linguistiques en contact**  
**et le développement psycholangagier des membres en langue première (L1) et en**  
**langue seconde (L2)**



Adapté de Landry et Allard (1990).

La langue relevant autant du domaine privé que du domaine public est façonnée par le contexte et par les normes sociales. Des réseaux sociaux largement constitués de membres de l'endogroupe minoritaire favorisent l'usage de la langue de ce groupe. La langue minoritaire devient une langue de « solidarité ». C'est la langue dans laquelle sont vécues les relations primaires avec les membres de la famille, les amis et les voisins. En outre, la présence de membres de l'exogroupe dominant dans le réseau social et la dominance de la langue de l'exogroupe dans les institutions sociales exercent un pouvoir d'attraction sur les membres de l'endogroupe minoritaire. La langue du groupe dominant devient une langue de « statut ». C'est habituellement la langue des activités officielles de l'État et celle qui donne accès à la mobilité sociale.

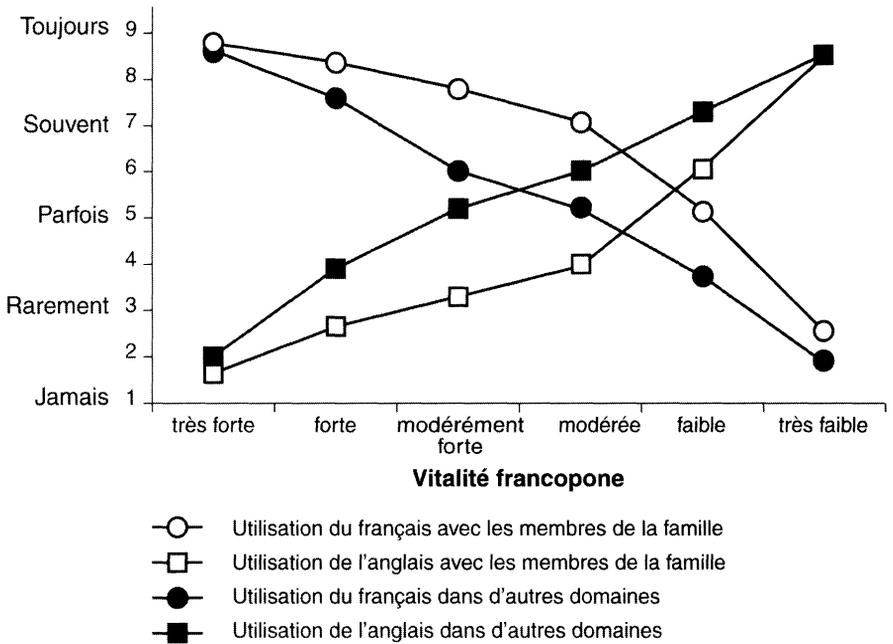
Cette diglossie – langue basse, langue haute – peut provoquer des tensions identitaires chez les membres d'un groupe minoritaire. On demeure attaché émotivement à la langue et à la culture de son endogroupe (« langue de solidarité »), mais on se sent attiré par la langue et la culture de l'exogroupe dominant, et même obligé d'employer cette « langue de statut ».

Plus la vitalité ethnolinguistique du groupe minoritaire est faible, plus la langue du groupe dominant imprègne tous les milieux de vie et plus elle exerce une emprise sur la socialisation langagière tout entière (Landry et Allard, 1994a). Même les relations primaires (avec la famille, les amis, les voisins) qui fondent la solidarité du groupe et qui construisent l'identité de l'individu peuvent être dominées par la langue de l'exogroupe. C'est le cas, par exemple, dans les relations familiales des foyers exogames et dans les réseaux sociaux en situation urbaine. Cette socialisation langagière dominée par la langue de l'exogroupe ne sera pas sans conséquences pour le développement psycholangagier et le comportement langagier.

La dépendance du développement psycholangagier sur la socialisation langagière est forte, à ce point qu'il n'est pas exagéré de parler d'un certain « déterminisme social » (Landry et Allard, 1996). Comme le montre la figure 2, en situation de faible vitalité ethnolinguistique, le bilinguisme a tendance à être de nature soustractive. Dans toutes les sphères du vécu langagier, le français est graduellement remplacé par l'anglais, même dans les domaines les plus privés comme celui de la famille.

Le groupe minoritaire de faible vitalité ethnolinguistique doit-il conclure au fatalisme et n'avoir aucun espoir quant à la pérennité de sa langue et de sa culture? La réponse à cette question est conditionnelle. Nous proposons quatre prémisses au déterminisme social. L'actualisation des conditions relatives à ces prémisses dépend toutefois du contexte idéologique, politique et juridique des contacts intergroupes (Landry, 2005; Landry et Rousselle, 2003). Plus le groupe dominant est ouvert à l'épanouissement de la minorité et plus les droits linguistiques de celle-ci sont reconnus par l'État, plus la prise en charge et l'autodétermination du groupe minoritaire deviennent possibles. [Voir par exemple le modèle d'acculturation des communautés linguistiques (Bourhis, 2001) et le modèle complémentaire de Sachdev et Bourhis (2001) et de Bourhis, Lepicq et Sachdev (2000)].

**Figure 2**  
 Degré d'emploi du français avec les membres de la famille et dans d'autres domaines en fonction de la vitalité des communautés francophones



Source : adapté de Landry 1995

***Le déterminisme social est-il synonyme de fatalité?***

*Déterminisme social : quatre prémisses*

a) *Le déterminisme social s'exerce dans les deux langues.* La socialisation langagière et les contextes de communication sont les déterminants du développement psycholinguistique et du comportement langagier. Plus le groupe minoritaire dispose d'espaces sociaux et d'institutions qui favorisent la socialisation dans la langue minoritaire, plus le déterminisme social est favorable au développement de la langue minoritaire. Il est donc important de constater que, lorsqu'il contrôle certaines institutions importantes pour la socialisation langagière (p. ex. les écoles, les médias, les centres communautaires), le groupe minoritaire peut neutraliser en partie les forces socialisantes de la langue dominante.

b) *Le déterminisme social est un phénomène relatif.* Force sociale dominante (voir, par exemple, la figure 2), le déterminisme social est en relation dialectique avec

l'autodétermination de la personne et de la collectivité. Les membres de la minorité peuvent opérer des choix et avoir des raisons d'agir ou non en conformité avec les normes sociales. La minorité comme collectivité peut prendre en charge sa destinée et avoir une emprise sur certains espaces sociaux de première importance pour la socialisation langagière dans sa langue : la famille, l'éducation, les médias, les institutions culturelles.

- c) *L'autodétermination est favorisée par la conscience sociale.* Plus la personne est consciente du milieu social qui la conditionne, plus elle peut choisir d'agir sur celui-ci de façons créative et personnelle. La personne consciente des conditions déterminantes de l'environnement peut agir sur celui-ci et adapter en conséquence son comportement. Comme collectivité, le groupe peut aussi agir sur les conditions et les structures sociales. Le déterminisme se transforme alors, dit Bandura (1976, 1978), en « déterminisme réciproque ». Le développement d'une conscience sociale peut donc favoriser l'autodétermination individuelle et collective.
- d) *Le déterminisme social est favorisé par la « naïveté sociale » ou l'absence d'une conscience sociale.* On peut ne pas être conscient des effets à long terme d'un faible usage de sa langue dans ses contacts sociaux et ne pas être conscient des conséquences collectives de ses actions individuelles. Une forme particulière de naïveté sociale est celle de parents qui affirment que le modèle scolaire idéal pour développer le bilinguisme de leur enfant est la scolarisation 50/50 : la moitié dans la langue minoritaire et la moitié dans la langue majoritaire. Ces parents ne prennent pas en compte les facteurs de socialisation langagière hors de l'école (Deveau, 2001; Deveau, Clarke et Landry, 2004; Landry et Allard, 1999, 2000). La naïveté sociale est aussi associée à certains effets pervers du bilinguisme. C'est le cas, par exemple, lorsqu'on n'exige pas de services dans sa langue sous prétexte d'être bilingue. On ignore ainsi les conséquences collectives de ses actions individuelles.

Considérons maintenant les facteurs de la socialisation langagière qui sont liés au développement d'une conscience sociale et d'une plus grande autodétermination des comportements langagiers. Nos études antérieures (p. ex. Landry et Allard, 1990, 1994a, 1996) ont surtout analysé les effets de la quantité des contacts langagiers et leurs associations au déterminisme social. Nous y ajoutons deux autres types de vécu langagier qui font valoir les effets de la qualité des contacts langagiers sur l'autodétermination des comportements.

### *Trois aspects complémentaires de la socialisation langagière*

Les quatre prémisses du déterminisme social nous amènent à concevoir des rôles complémentaires pour trois aspects de la socialisation langagière ou, autrement dit, trois types de vécus langagiers : a) le vécu socialisant; b) le vécu autonomisant; c) le vécu conscientisant.

Si nous nous intéressons particulièrement à la socialisation langagière ou ethnolangagière (lorsqu'elle englobe aussi les éléments culturels), il importe de comprendre que le concept de socialisation est lui-même polysémique (Assoghba, 1999; Boudon et Bourricaud, 1982). Selon ces auteurs, on reconnaît deux grands paradigmes. Le premier, appelé le paradigme du déterminisme ou du conditionnement, laisse peu de place à l'acteur comme « sujet agissant ». Selon celui-ci, l'intériorisation chez l'individu des normes sociales, des attitudes et des valeurs est largement le résultat du milieu socialisant et des structures sociales. Le paradigme interactionniste, pour sa part, perçoit les acteurs comme des êtres d'intentionnalité et de rationalité capables d'adaptation à des situations changeantes, voire même des êtres capables d'esprit critique. Comme le souligne Assoghba (1999) : « En outre, la socialisation doit être conçue à la fois comme un mécanisme d'intériorisation et un processus d'adaptation à des situations mouvantes, changeantes et variées » (p. 33).

Dans le texte qui suit, nous présentons la socialisation comme pouvant se situer sur un continuum selon le degré auquel les apprentissages par expériences directes ou par observation de modèles sociaux favorisent un certain déterminisme social (le vécu socialisant), l'autodétermination du comportement (le vécu autonomisant) ainsi que l'esprit critique et le comportement engagé (le vécu conscientisant). Selon cette perspective, plus la socialisation ethnolangagière est autonomisante et conscientisante, moins le comportement langagier et l'identité ethnolinguistique seront le produit du déterminisme social.

### *Le vécu socialisant*

Le terme « socialisant » est ici employé dans son acception première, soit par rapport au rôle consistant à transmettre le langage, les normes, les valeurs et les rôles des acteurs dans la société (Durkeim, 1922; Assoghba, 1999). Le social et le groupe étant antérieurs à la personne, l'enfant qui grandit dans un groupe a tendance à intérioriser les normes sociales du milieu ainsi que les croyances, les valeurs et les comportements du groupe. Il apprend les règles qui régissent la conduite des membres du groupe selon les contextes. Il convient de préciser que cette intériorisation des normes sociales peut être plus ou moins consciente, et donc être le produit d'un certain déterminisme social.

En contexte bilingue ou multigroupe, le degré de contact avec chacun des groupes et le degré de socialisation langagière dans chacune des langues sont fortement liés à l'adoption de la culture des groupes et à l'acquisition de chacune des langues. Les recherches sur les effets du vécu socialisant en milieu francophone minoritaire font état des rôles distincts et complémentaires du réseau social, de la scolarisation, des médias, des contacts socio-institutionnels et du paysage linguistique (Landry et Allard, 1994b, 1996; Landry et Bourhis, 1997). Les aspects « publics » du vécu langagier (les institutions, le paysage linguistique) sont associés principalement à la vitalité ethnolinguistique subjective des membres du groupe, c'est-à-dire aux représentations mentales de la vitalité du groupe et à l'évaluation de son statut. Les aspects plus « privés » du vécu langagier (la famille et la parenté, le réseau social, la scolarisation) sont ceux qui sont les plus fortement associés au développement identitaire.

*Le vécu autonomisant*

Tous les êtres vivants sont capables d'« *autopoiesis* » (Maturana et Varela, 1988), c'est-à-dire d'autorégulation et d'action autonome sur leur milieu. Selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000, 2002a), l'être humain a une propension naturelle à explorer son environnement, à vouloir apprendre et à vouloir agir sur son milieu. D'après cette théorie, la satisfaction de trois besoins *fondamentaux* favorise le développement de l'autonomie et de l'autodétermination des comportements.

*i) Le besoin d'autonomie*

L'être humain a un besoin inné d'être la source causale de ses comportements (deCharms, 1968). Plus son environnement lui permet de mettre en branle des comportements, d'opérer des choix et d'agir à son gré, plus il se sent autonome et plus sa motivation à agir est autodéterminée.

*ii) Le besoin de compétence*

L'être humain a un besoin inné non seulement d'être une source causale, mais aussi d'être effectif, c'est-à-dire de produire des effets désirés ou d'agir sur son environnement. Cette propension est observable dès le plus jeune âge (White, 1959). Avoir des occasions de se mesurer à des défis optimaux (c'est-à-dire ni trop faciles, ni trop difficiles), de recevoir une rétroaction informationnelle valorisant son initiative et ses performances et de pouvoir constater les progrès reliés à ses efforts ont pour effet d'accroître les sentiments de compétence, lesquels, à leur tour, favorisent la motivation autodéterminée.

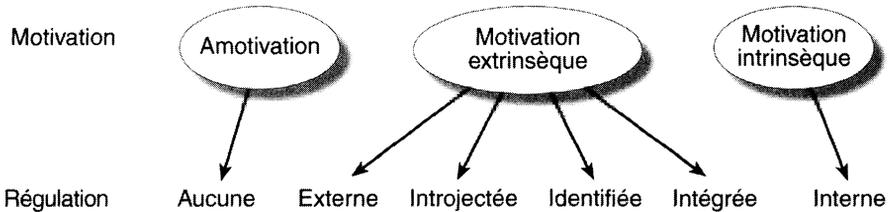
*iii) Le besoin d'appartenance*

Être social, l'humain a un besoin naturel d'être en contact avec d'autres humains, d'être accepté, de créer des liens affectifs positifs et sécurisants (Baumeister et Leary, 1995). La psychologie humaniste a beaucoup insisté sur les besoins d'aimer et d'être aimé, et de développer un sentiment d'appartenance (Maslow, 1962; Glasser, 1972). Selon la théorie de l'autodétermination, les relations interpersonnelles positives, les liens d'amitié et le fait d'être compris, estimé et valorisé contribuent au développement d'un sentiment d'appartenance, lequel favorise, à son tour, l'intégration du groupe et l'acceptation volontaire des valeurs et des normes du groupe (Ryan et Deci, 2003).

Le milieu qui contribue à la satisfaction des sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance influence la motivation d'agir et accroît l'autonomie dans l'action. Selon la théorie de l'autodétermination, le type de motivation est plus important que le degré de motivation si on valorise le développement de l'autonomie personnelle.

Les types de motivation peuvent être illustrés sur un continuum d'autodétermination (voir la figure 3).

Figure 3  
Continuum d'autodétermination  
(Ryan et Deci, 2000)



Il y a *amotivation* en cas d'absence d'intention de manifester un comportement par rapport à une activité particulière. La régulation du comportement est nulle puisque la personne est ni contrôlée de l'extérieur, ni contrôlée de l'intérieur. Elle est passive et subit involontairement les effets de son environnement. Précisons que cette forme de motivation peut être associée à un sentiment d'impuissance.

Il y a *motivation extrinsèque* lorsque des sources de motivation autres que l'activité elle-même provoquent un comportement. Toutefois, le continuum d'autodétermination distingue quatre types de régulation en fonction du degré auquel les sources de régulation du comportement ont été intériorisées, puis intégrées à ses buts et à ses valeurs.

La régulation est *externe* lorsque le comportement est causé par une source extérieure (p. ex. une récompense, l'évitement d'une punition). Les motifs n'étant pas intériorisés, le comportement dépend de la conséquence externe. La régulation est *introjectée* lorsque la source de la motivation est partiellement intériorisée. La source peut être un sentiment d'obligation ou un besoin d'approbation liés à des pressions sociales externes que la personne a intériorisées, mais sans les avoir pleinement intégrées à ses croyances et à ses valeurs personnelles. La régulation est *identifiée* lorsque le comportement ou la tâche, sans être motivant en soi, est associé à des buts personnels importants. Le comportement prend une importance personnelle en raison des buts et des valeurs auxquels il est associé. La régulation *intégrée* est considérée comme la forme la plus autodéterminée des types de motivation extrinsèque. Le comportement est pleinement intégré à soi et est complètement congruent avec ses valeurs profondes et son projet de vie.

La *motivation intrinsèque* correspond à des comportements pour lesquels la régulation est *interne* et inhérente au comportement lui-même. Le comportement est sa propre source de motivation et procure à la personne des sentiments d'intérêt, de satisfaction et de plaisir.

Selon Deci et Ryan (2002b), les régulations identifiées et intégrées sont les formes les plus intériorisées de la motivation extrinsèque et leurs effets sur l'autodétermination se rapprochent de ceux de la motivation intrinsèque. Par contre, elles se distinguent de la motivation intrinsèque parce que celle-ci traduit surtout un intérêt pour la tâche ou le

comportement, tandis que les régulations identifiées et intégrées se fondent sur l'importance personnelle que revêt le comportement.

Appliqué à la socialisation langagière, le vécu autonomisant pourrait avoir pour effet de contribuer à une motivation autodéterminée du comportement langagier et à des choix identitaires autonomes. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle plus les contacts langagiers des personnes avec des membres du groupe minoritaire et avec la langue du groupe auront contribué à satisfaire les trois besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance, plus les motifs incitant à l'usage de la langue seront intégrés aux valeurs personnelles (régulations identifiées et intégrées) et plus les comportements langagiers seront autodéterminés.

### *Le vécu conscientisant*

Dans *La pédagogie des opprimés*, Paolo Freire (1983) présente les fondements d'une pédagogie libératrice. Cette pédagogie a comme fondement philosophique que les humains sont des êtres conscients d'eux-mêmes et de leur existence dans le temps et l'espace. Cette conscience donne lieu au potentiel d'une pensée créatrice qui permet à l'humain non seulement de s'adapter à l'environnement, mais aussi de transformer sa réalité.

Selon lui, les opprimés, par la voie du processus de conscientisation, peuvent acquérir la « conscience critique » des sources de leur oppression et apprendre à agir sur les structures et les conditions de la société qui façonnent leur existence. La libération des conditions opprimantes, ajoute-t-il, est nourrie par la dialectique action-réflexion : une action qui est fondée sur la réflexion et une réflexion qui s'inspire de l'action. Cette dynamique aboutit à une fusion de la théorie et de la pratique qu'il appelle *praxis* et qui est à la base du processus de conscientisation.

La démarche éducative du « dialogue » proposée par Freire peut être adaptée à une pédagogie en milieu linguistique minoritaire dans le cadre d'une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement (Ferrer et Allard, 2002a, 2002b; Landry, 2003) en vue d'amener les participants à analyser, entre autres, la légitimité et la stabilité de leur situation minoritaire. Selon Giles *et al.* (1977), c'est lorsque les membres d'une minorité ethnolinguistique sont conscients de l'illégitimité de la situation de leur groupe et de son instabilité (possibilité d'être changée) qu'ils sont le plus disposés à agir pour améliorer les conditions du groupe. Un minimum de vitalité ethnolinguistique est toutefois nécessaire pour favoriser la manifestation de tels comportements.

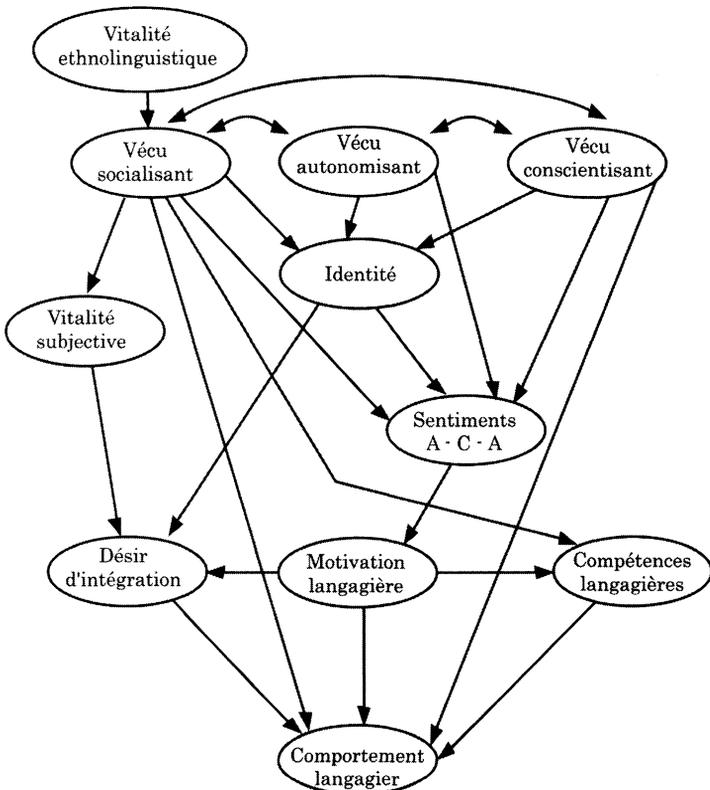
Appliqué à l'étude de la socialisation langagière, le vécu conscientisant englobe les occasions qu'ont les membres du groupe minoritaire de prendre conscience de leur identité, de la situation de leur langue et de leur groupe, ainsi que des conséquences individuelles et collectives associées aux conditions d'existence du groupe. Le vécu conscientisant est constitué de toutes les expériences personnelles qui auront contribué à une prise de conscience de l'illégitimité et de l'instabilité des conditions sociales réprimant la vitalité ethnolinguistique du groupe (Allard, Landry et Deveau, 2005). Il est favorisé par les occasions d'être en contact avec des modèles sociaux qui valorisent la

langue et la culture du groupe, qui affirment ouvertement et de façon positive leur identité ethnolinguistique tout en revendiquant la reconnaissance de droits linguistiques. En somme, toute analyse réflexive et critique des expériences ethnolinguistiques de l'individu et du groupe peut contribuer au développement d'une conscience sociale qui favorisera l'autodétermination des comportements langagiers.

*Un modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé*

Afin d'analyser les effets et les rôles des trois types de socialisation langagière dans le développement psycholangagier des membres d'un groupe linguistique minoritaire, nous avons élaboré un modèle conceptuel (voir la figure 4). Ce modèle permet de formuler des hypothèses de recherche qui peuvent être vérifiées empiriquement. La validité du modèle dans son ensemble peut être vérifiée au moyen d'analyses statistiques de type acheminatoire (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2004).

Figure 4  
Modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé  
(Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2004)



Voici brièvement onze hypothèses, vérifiables au moyen d'études empiriques, qui découlent du modèle conceptuel. Des recherches actuellement en cours visent à vérifier la validité du modèle entier.

*Hypothèses de recherche*

1. La vitalité ethnolinguistique, évaluée à partir d'indices démographiques et de mesures des ressources communautaires et institutionnelles, est associée au degré de vécu socialisant dans la langue du groupe. Cette hypothèse a déjà été confirmée par des études antérieures (p. ex. Landry et Allard, 1990, 1994a, 1996), mais il reste à vérifier à quel degré les vécus ethnolangagiers autonomisant et conscientisant sont reliés à la vitalité ethnolinguistique du groupe. L'hypothèse de base veut que ces deux types de vécu soient moins tributaires de la vitalité du groupe linguistique que l'est le vécu socialisant. Toutefois, les trois types de socialisation langagière sont interdépendants et peuvent s'influencer mutuellement.
2. Le vécu socialisant, ou l'existence de contacts langagiers, est la base de la disposition cognitivo-affective envers la langue du groupe minoritaire. Le vécu de nature « privée » (le réseau familial, les amis, l'ambiance langagière de l'école) entretient une relation directe avec l'*identité ethnolinguistique*. Le vécu de nature « publique » (le contact avec la langue dans les établissements et l'affichage commercial et public) entretient une relation directe avec la *vitalité ethnolinguistique subjective*. Des études antérieures confirment cette hypothèse (Landry et Allard, 1996; Landry et Bourhis, 1997).
3. La vitalité ethnolinguistique subjective et l'identité ethnolinguistique entretiennent une relation directe avec le *désir d'intégrer* l'endogroupe minoritaire. Une étude récente menée auprès de francophones et d'anglophones du Québec (Bourhis, Landry et Deveau, en préparation) confirme cette hypothèse. La perception de la vitalité de son groupe linguistique et la force de l'identité ethnolinguistique semblent influencer le désir de s'associer au groupe et de faire usage des ressources linguistiques communautaires.
4. Le désir d'intégrer l'endogroupe minoritaire entretient une relation directe avec le *comportement langagier*, c'est-à-dire avec le degré d'usage de la langue dans une variété de contextes. Des études antérieures (Allard et Landry, 1986, 1992, 1994) ont montré que cette composante psychologique est très fortement associée au degré d'usage de la langue. Les croyances de vitalité ethnolinguistique qui constituent la vitalité subjective sont surtout cognitives et exocentriques (elles renvoient à une réalité externe à la personne – au « ce qui est »). Le désir d'intégration est formé de croyances *égocentriques* qui reflètent les caractéristiques, les attributs et les dispositions de la personne (« ce que je veux ») et qui sont fortement reliées à ses intentions et à ses comportements.

5. La *compétence langagière* est le résultat du vécu socialisant (principalement le degré de scolarisation dans la langue minoritaire) ainsi que du degré et du type de motivation langagière. Des liens directs sont postulés. Des études antérieures ont souligné l'importance de la scolarisation dans la langue minoritaire comme élément déterminant des compétences langagières dans cette langue (Landry, 1995; Landry et Allard, 1991, 1993, 1996).
6. La compétence langagière entretient une relation directe avec le comportement langagier. Le modèle pose comme hypothèse que les personnes compétentes dans la langue minoritaire seront davantage disposées à employer cette langue dans une variété de contextes. Des recherches confirment cette hypothèse (Landry et Allard, 1990).
7. Les trois types de vécu langagier entretiennent des relations directes avec l'ensemble des sentiments de base (l'autonomie, la compétence et l'appartenance). Selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000, 2002a), c'est le vécu autonomisant qui devrait davantage contribuer à la satisfaction de ces trois besoins.
8. Les trois types de vécu langagier entretiennent aussi des relations avec les sentiments A-C-A qui sont médiatisées par l'identité. Ces vécus ethnolangagiers pourront contribuer au développement d'une forte identité, laquelle, à son tour, sera reliée à la satisfaction des besoins fondamentaux, surtout des besoins d'appartenance et de compétence (voir Deveau, Landry et Allard, 2005).
9. Les sentiments A-C-A entretiennent une relation directe avec la *motivation langagière autodéterminée*. Cette relation est explicitement prédite par la théorie de l'autodétermination. Plus ces trois besoins auront été satisfaits par des contacts avec la langue française, plus les motifs du comportement langagier seront de sources intériorisées et intégrées aux valeurs personnelles, autrement dit, plus une importance personnelle sera attribuée au fait d'employer la langue française (Deci et Ryan, 2002b).
10. La motivation langagière autodéterminée entretient des relations directes avec les compétences langagières, le désir d'intégration communautaire et le comportement langagier. La motivation langagière, ainsi définie, mesure la motivation nécessaire pour apprendre une langue et en faire usage. Le désir d'intégration constitue une mesure du désir de faire partie de la communauté linguistique. Il est donc prévisible que la motivation langagière soit positivement liée au désir d'intégrer la communauté linguistique. De plus, il est attendu que la motivation à apprendre une langue et à en faire usage est directement liée à la compétence langagière et à la fréquence d'usage de la langue. Que la motivation autodéterminée soit associée à des conséquences positives sur le plan du comportement et de la compétence est aussi conforme à la théorie de l'autodétermination (Vallerand, 1997; Vallerand et Ratelle, 2002). Des

recherches dans le domaine de la langue seconde (Noels, Clément et Pelletier, 2001; Noels, Pelletier, Clément et Vallerand, 2000) confirment aussi cette hypothèse.

11. Les vécus socialisant et conscientisant entretiennent des relations directes avec le comportement langagier, le lien du vécu socialisant étant le plus fort avec la fréquence d'usage de la langue et le lien du vécu conscientisant étant le plus fort avec le comportement langagier engagé. Il est postulé que le vécu socialisant, plus directement tributaire de la vitalité ethnolinguistique de la minorité, sera fortement relié à la fréquence d'usage de la langue dans une variété de contextes (voir la figure 2). En revanche, nous posons l'hypothèse que c'est le vécu ethnolangagier conscientisant qui sera le plus fortement associé à des comportements de valorisation de la langue et de la culture, à l'affirmation identitaire et à des comportements de revendication langagière (Allard *et al.*, 2005). Il est postulé que les effets du vécu autonomisant sur les deux types de comportement seront médiatisés et, donc, indirects.

### *Conclusion*

La vérification du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé peut comporter des répercussions importantes, principalement pour l'éducation. Il a été proposé qu'une pédagogie en milieu linguistique minoritaire se doit d'être conscientisante et de favoriser l'autodétermination des comportements langagiers (Landry, 2003; Landry et Rousselle, 2003). Si seul le vécu socialisant avait des effets sur le développement psycholangagier et sur le comportement langagier, cette affirmation confirmerait la thèse d'un déterminisme social absolu et, par conséquent, d'un certain fatalisme. Aussi s'avère-t-il impérieux de bien étudier les facteurs susceptibles de contribuer au développement d'une conscience sociale et d'une motivation langagière autodéterminée.

Si les vécus ethnolangagiers autonomisant et conscientisant produisent des effets significatifs sur le développement psycholangagier, plusieurs pistes d'action s'avèrent possibles, dont :

- celle de continuer à optimaliser le vécu socialisant dans la langue minoritaire, principalement celui qui contribue aux compétences langagières, au développement identitaire et au comportement langagier.
- celle d'œuvrer à l'autonomisation et à la conscientisation des comportements langagiers susceptibles de contribuer à la manifestation de comportements d'engagement et à une meilleure prise en charge, par la communauté, de sa destinée.

Toutefois, tel qu'il a été proposé ailleurs (Landry et Rousselle, 2003), nous demeurons convaincus que seul un plan d'action global fondé sur un partenariat de collaboration aux échelons national et local peut s'avérer efficace si l'objectif visé est de revitaliser véritablement les communautés francophones et acadiennes.

NOTE

1. Le présent article a été réalisé grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (410-00-0760).

BIBLIOGRAPHIE

- ALLARD, Réal, et Rodrigue LANDRY (1986), « Subjective Ethnolinguistic Vitality Viewed as a Belief System », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 7, n° 1, p. 1-12.
- ALLARD, Réal, et Rodrigue LANDRY (1992), « Ethnolinguistic Vitality Beliefs and Language Maintenance and Loss », dans Willem Fase, Koen Jaspaert et Sjaak Kroon (dir.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*, Amsterdam, Benjamins, p. 171-195.
- ALLARD, Réal, et Rodrigue LANDRY (1994), « Subjective Ethnolinguistic Vitality: A Comparison of Two Measures », *International Journal of the Sociology of Language*, n° 108, p. 117-144.
- ALLARD, Réal, Rodrigue LANDRY et Kenneth DEVEAU (2005), « Conscientisation ethnolinguistique et comportement engagé en milieu minoritaire », *Francophonies d'Amérique*, n° 20 (automne), p. 95-109.
- ASSOGHBA, Yao (1999), « L'évolution du concept de socialisation : d'une société boussolée à une société déboussolée », *Apprentissage et socialisation*, vol. 19, n° 2, p. 23-44.
- BANDURA, Albert (1976), *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga.
- BANDURA, Albert (1978), « The Self System in Reciprocal Determinism », *American Psychologist*, vol. 33, n° 4 (avril), p. 344-358.
- BAUMEISTER, Roy F., et Mark R. LEARY (1995), « The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation », *Psychological Bulletin*, vol. 117, ou n° 3, p. 497-529.
- BERNARD, Roger (1998), *Le Canada français : entre mythe et utopie*, Hearst, Le Nordir.
- BOUDON, Raymond, et François BOURRICAUD (1982), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- BOURHIS, Richard Y. (2001), « Acculturation, Language Maintenance and Language Loss », dans Jetske K. Latter-Falmer et Piet Van Avermaet (dir.), *Language Maintenance and Language Loss*, New York, Waxmann Verlag, p. 5-37.
- BOURHIS, Richard Y., Rodrigue LANDRY et Kenneth DEVEAU (en préparation), *Public and Private Language Contacts in Quebec* (titre provisoire).
- BOURHIS, Richard Y., Dominique LEPICQ et Itesh SACHDEV (2000), « La psychologie sociale de la communication multilingue », *Diversité langues*, vol. 5, [En ligne], [<http://www.quebec.ca/diverscite>] (7 novembre 2005).
- DECHARMS, Richard (1968), *Personal Causation*, New York, Academic Press.
- DECI, Edward L., et Richard RYAN (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum Press.
- DECI, Edward L., et Richard RYAN (2000), « The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self Determination of Behavior », *Psychological Inquiry*, vol. 11, n° 4, p. 227-268.
- DECI, Edward L., et Richard RYAN (2002a), *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, New York, University of Rochester Press.
- DECI, Edward L., et Richard RYAN (2002b), « The Paradox of Achievement: The Harder you Push, the Worst It Gets », dans Joshua Aronson (dir.), *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*, San Diego, Academic Press, p. 61-87.
- DEVEAU, Kenneth (2001), *Les facteurs reliés au positionnement éducationnel des ayants droit des régions acadiennes de la Nouvelle-Écosse*, Moncton, Centre de recherche et développement en éducation.

- DEVEAU, Kenneth, Paul CLARKE et Rodrigue LANDRY (2004), « Écoles secondaires de langue française en Nouvelle-Écosse : des opinions divergentes », *Francophonies d'Amérique*, n° 18 (automne), p. 93-105.
- DEVEAU, Kenneth, Rodrigue LANDRY et Réal ALLARD (2005), « Au-delà de l'autodéfinition : composantes distinctes de l'identité ethnolinguistique », *Francophonies d'Amérique*, n° 20 (automne), p. 79-93.
- DURKEIM, Emile ([1922] 1968), *Éducation et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- FERRER, Catalina, et Réal ALLARD (2002a), « La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Première partie : Portrait de la réalité sociale et importance d'une éducation à la conscientisation critique et à l'engagement », *Éducation et francophonie*, vol. 30, n° 2 (automne), [En ligne], [http://www.acelf.ca/c/revue/index.php] (7 novembre 2005).
- FERRER, Catalina, et Réal ALLARD (2002b), « La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Deuxième partie : La PCE : concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites », *Éducation et francophonie*, vol. 30, n° 2 (automne), [En ligne], [http://www.acelf.ca/c/revue/index.php] (7 novembre 2005).
- FREIRE, Paulo (1983), *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero.
- HAMERS, Josiane E., et Michel H. A. BLANC, (2000), *Bilinguality and Bilingualism*, 2<sup>e</sup> édition, Cambridge, University Press.
- GILES, Howard, Richard Y. BOURHIS et Donald M. TAYLOR (1977), « Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations », dans Howard Giles (dir.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, New York, Academic Press, p. 307-348.
- GLASSER, William (1972), *The Identity Society*, New York, Harper and Row.
- LAMBERT, Wallace E. (1975), « Culture and Language as Factors in Learning and Education », dans Aaron Wolfgang (dir.), *Education of Immigrant Students*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, p. 55-83.
- LANDRY, Rodrigue (1995), « Le présent et l'avenir des nouvelles générations d'apprenants dans nos écoles françaises », *Éducation et francophonie*, vol. 22, numéro spécial, p. 13-23.
- LANDRY, Rodrigue (2003), « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives*, [En ligne], [http://www.acelf.ca/c/revue/index.php] (7 novembre 2005).
- LANDRY, Rodrigue (2005), « Défis de la francophonie minoritaire canadienne : une perspective macroscopique », dans Margaret Adsett, Caroline Mallandrain et Shannon Stetner (dir.), *Perspectives canadiennes et françaises sur la diversité*, Ottawa, Gouvernement du Canada, Patrimoine canadien, p. 77-89.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1990), « Contact des langues et développement bilingue : Un modèle macroscopique », *La revue canadienne des langues vivantes = The Canadian Modern Language Review*, vol. 46, n° 3 (mars), p. 527-553.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1991), « Can Schools Promote Additive Bilingualism in Minority Group Children? », dans Liliam Malavé et Georges Duquette (dir.), *Language, Culture and Cognition*, Great Britain, Billing and Sons Ltd, p. 190-197.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1992), « Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students », dans Willem Fase, Koen Jaespaert et Sjaak Kroon (dir.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*, Amsterdam, Benjamins, p. 223-251.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1993), « Beyond Socially Naive Bilingual Education: The Effects of Schooling and Ethnolinguistic Vitality on Additive and Subtractive Bilingualism », *Annual Conference Journal of the National Association for Bilingual Education*, p. 1-30.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1994a), « Diglossia, Ethnolinguistic Vitality, and Language Behavior », *International Journal of the Sociology of Language*, n° 108, p. 15-42.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1994b), « Profil sociolinguistique des Acadiens et francophones du Nouveau-Brunswick », *Études canadiennes=Canadian Studies*, n° 37 (décembre), p. 211-236.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1996), « Vitalité ethnolinguistique : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne », dans Jürgen Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie : méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, p. 61-87.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1997), « L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23 n° 3, p. 561-592.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1999), « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans Joseph Yvon Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 403-433.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (2000), « Langue de scolarisation et développement bilingue : le cas des Acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada », *Diversité langues*, [En ligne], [http://www.teluq.quebec.ca/diverscite], (7 novembre 2005).
- LANDRY, Rodrigue, Réal ALLARD, Kenneth DEVEAU et Noëlla BOURGEOIS (2004), « Self-Determination and the Psycholinguistic Development of Linguistic Minorities », communication à la Second International Conference on Self-Determination Theory, Ottawa.
- LANDRY, Rodrigue, et Richard Y. BOURHIS (1997), « Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study », *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 16, n° 1, p. 23-49.
- LANDRY, Rodrigue, et Serge ROUSSELLE (2003), *Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Éditions de la Francophonie.

- MASLOW, Abraham (1962), *Towards a Psychology of Being*, New York, Van Nostrand.
- MATURANA, Humberto R., et Francisco J. VARELA (1988), *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*, Boston, New Science Library.
- NOELS, Kimberley A., Richard CLÉMENT et Luc G. PELLETIER (2001), « Intrinsic, Extrinsic and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English », *Canadian Modern Language Review*, vol. 57, n° 3 (mars), p. 424-442.
- NOELS, Kimberley A., Luc G. PELLETIER, Richard CLÉMENT et Robert J. VALLERAND (2000), « Why Are You Learning a Second Language?: Motivational Orientations and Self-Determination Theory », *Language Learning*, vol. 50, n° 1 (décembre), p. 57-85.
- RYAN, Richard M., et Edward L. DECI (2000), « Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being », *American Psychologist*, vol. 55, n° 1, p. 68-78.
- RYAN, Richard M., et Edward L. DECI (2003), « On Assimilating Identities to the Self: A Self-Determination Theory Perspective on Internalisation and Integrity within Cultures », dans Mark R. Leary, et June P. Tangney (dir.), *Handbook of Self and Identity*, New York, The Guildford Press, p. 253-272.
- SACHDEV, Itesh, et Richard Y. BOURHIS (2001), « Multilingual Communication », dans W. Peter Robinson and Howard Giles (dir.), *The New Handbook of Language and Social Psychology*, New York, Wiley, p. 407-428.
- VALLERAND, Robert J. (1997), « Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation », dans Mark P. Zanna (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 29, p. 271-360.
- VALLERAND, Robert J., et Catherine F. RATELLE (2002), « Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model », dans Edward L. Deci et Richard M. Ryan (dir.) *Handbook of Self-determination Research*, Rochester, New York, University of Rochester Press, p. 37-63.
- WHITE, Robert W. (1959), « Motivation Reconsidered: The Concept of Competence », *Psychological Review*, vol. 66, p. 297-333.